



Acquisition et interaction en langue étrangère

Aile... Lia 1 | 2009

Au croisement de différents types d'acquisition :
pourquoi et comment comparer ?

L'acquisition de la finitude en allemand L2 à différents âges

Christine Dimroth



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/4508>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2009

Pagination : 39-61

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Christine Dimroth, « L'acquisition de la finitude en allemand L2 à différents âges », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], Aile... Lia 1 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4508>

© Tous droits réservés

L'ACQUISITION DE LA FINITUDE EN ALLEMAND L2 À DIFFÉRENTS ÂGES

Christine Dimroth

RÉSUMÉ

Il est généralement admis que l'état final qui est atteint dans l'acquisition d'une langue seconde (L2) par l'adulte diffère souvent de façon fondamentale de celui qui est atteint par des enfants, apprenant leur langue maternelle (L1) ou une L2. Cette contribution s'inscrit dans la problématique de l'impact de l'âge en s'interrogeant sur les différences éventuelles dans les parcours acquisitionnels chez des apprenants d'âges différents. On compare les résultats d'une étude longitudinale portant sur l'acquisition de la morphosyntaxe verbale en allemand L2 par deux jeunes apprenantes russophones (8 et 14 ans) à ceux constatés dans l'acquisition de la même langue cible par des apprenants adultes non guidés. Les domaines étudiés comprennent la morphologie verbale, le rôle des verbes auxiliaires, le positionnement des verbes par rapport à la négation et par rapport à des particules additives.

Mots-clés : âge, finitude, négation, particules additives, allemand L2.

1. Introduction

Pendant longtemps les études analysant l'influence de l'âge sur l'acquisition d'une langue seconde se sont appuyées sur l'état final atteint par les apprenants dont variait l'âge du début du processus acquisitionnel (Birdsong 2004 : 82). Typiquement ces études comparaient l'état final atteint par des apprenants entrés en contact avec la L2 avant et après la puberté. L'idée sous-jacente

était que l'acquisition enfantine d'une langue seconde (L2) ressemblerait à l'acquisition de la langue maternelle (L1), tandis que l'acquisition d'une langue seconde par des adultes serait basée sur des principes fondamentalement différents (Bley-Vroman 1989). Cela expliquerait pourquoi si peu d'apprenants adultes atteignent une compétence linguistique comparable à celle des locuteurs natifs (Johnson & Newport 1989; Long 1990).

Des recherches ultérieures ont montré que ce n'est pas toujours le cas (Birdsong 2003; van Boxtel *et al.* 2005), invalidant par là même la maturation biologique comme facteur explicatif des différences de niveau atteint par la majorité des apprenants adultes par rapport à celui des natifs. Par ailleurs, l'assimilation initiale de l'acquisition L2 enfantine à l'acquisition L1 a également été remise en question par une série d'études récentes qui comparent explicitement l'acquisition L2 par des enfants de différents âges à l'acquisition monolingue ou bilingue, et qui se posent la question de savoir jusqu'à quel âge l'acquisition précoce d'une L2 ressemble à l'acquisition L1. Ces études ne se concentrent pas uniquement sur l'état final, mais prennent en considération le rythme du développement (Dimroth & Habermann 2008; Sopata à paraître) ainsi que la structure des énoncés produits à des étapes intermédiaires (Granfeldt, Schlyter & Kihlstedt 2007; Hulk & Cornips 2006; Meisel à paraître; Rothweiler 2006; Schwartz 2004; Sopata à paraître; Tracy & Thoma à paraître; Unsworth 2005). Leur objectif est surtout de vérifier si la production langagière des jeunes apprenants L2 contient des structures qui ne sont pas attestées en acquisition L1¹. À titre d'illustration, on peut citer la dissociation éventuelle entre développement syntaxique et morphologique qui, en allemand, se manifesterait par la présence de verbes à l'infinitif dans une position réservée aux verbes fléchis (V2). Ce type de structure est considéré comme atypique pour l'acquisition L1, mais attesté dans des données d'apprenants L2, enfants et adultes².

Pendant une première phase de recherches, l'acquisition L2 par des enfants a été considérée comme identique à celle de la L1, mais actuellement on tend à l'assimiler à l'acquisition L2 par des adultes. L'âge précis après lequel l'acquisition d'une L2 commence à différer de l'acquisition L1 est toujours objet de controverse, mais il semblerait que la fin de la période critique soit avancée de quelques années. Meisel (à paraître), par exemple, propose l'âge-

1. D'autres études posent la question de savoir si différents domaines linguistiques sont affectés à différents degrés (Schwartz 2004, Dimroth 2008b).
2. La validité de cette dissociation comme critère susceptible de distinguer l'acquisition L1 de l'acquisition L2 est sujette à débat. Il pourrait s'agir d'une différence graduelle plutôt que catégorique (Verhagen & Schimke, à paraître).

seuil de 3,5-4 ans, ce qui rend encore plus problématique l'explication des différences entre les deux processus (L1 et L2). En effet, les enfants de cet âge viennent d'acquérir les propriétés principales de leur première langue, ce qui devrait influencer leurs hypothèses sur la structure de la L2. La manière dont leur parcours acquisitionnel diffère de celui observé quand la même langue est acquise comme L1 pourrait être due à l'impact des connaissances préalables de l'autre langue et non pas (seulement) au développement neurophysiologique. Quand la frontière entre acquisition enfantine et adulte était située autour de la puberté, les chercheurs qui ne reconnaissaient pas le rôle crucial de la maturation neurophysiologique fondaient souvent leur argumentation sur la maîtrise accrue de la L1 en fonction de l'âge (*L1 entrenchment*). Plus cette frontière est située tôt chez le jeune enfant, plus il s'agit alors d'une distinction catégorique entre absence et présence d'un système linguistique préalable. Et dans ce dernier cas, ce système aurait une influence sur la construction de la langue en cours d'acquisition.

Indépendamment de ces controverses, on peut se poser une question plus générale : pourquoi l'acquisition d'une L2 par l'enfant devrait-elle être identique à celle de la L1 ou encore à celle de la L2 par l'adulte ? Tout ce qui ne ressemble pas à l'une ne doit pas pour autant ressembler à l'autre.

Cet article vise à résumer et à mettre en perspective les résultats d'études précédentes qui examinent comparativement l'acquisition L2 par une enfant de 8 ans et une adolescente de 14 ans. Au début de leur acquisition L2 de l'allemand, ces deux apprenantes possèdent des connaissances solides dans leur L1 (le russe), ce qui se reflète, entre autres, par leur préférence précoce pour l'ordre des mots SVO (*cf.* Haberzettl 2005). Comme on le verra au cours de cet article, on constate en même temps des différences entre le développement de leurs variétés et celles des apprenants adultes, ainsi que des différences entre le développement de l'enfant et celui de l'adolescente.

Les phénomènes étudiés concernent l'acquisition de la finitude, c'est-à-dire le marquage formel des verbes finis (flexion verbale), et leur placement dans l'énoncé par rapport à la négation et à des particules de portée additives équivalentes à *aussi*. Cet aspect a été retenu pour les raisons suivantes :

1. Il s'agit d'une tâche acquisitionnelle impliquant des connaissances sémantiques, syntaxiques et morphologiques.
2. Il s'agit d'un point crucial pour la structure des lectures d'apprenants dès le tout début de l'acquisition.

3. Il existe un débat théorique sur la relation entre morphologie flexionnelle et placement des verbes dans l'acquisition d'une langue (voir notamment Meisel 1997 ; Prévost & White 2000, Verhagen & Schimke à paraître).

Dans la section suivante, nous expliquons brièvement la façon dont la finitude est exprimée dans la langue cible. Ensuite nous présentons dans la section 3 quelques conclusions concernant l'ordre d'acquisition chez des apprenants adultes de l'allemand L2. Dans la section 4, nous résumons les résultats d'une étude de cas longitudinale sur l'acquisition de l'allemand chez l'enfant et l'adolescent, avant de proposer une synthèse des similitudes et des différences à partir de la comparaison avec des apprenants adultes.

2. La tâche acquisitionnelle : la finitude en langue cible et le point de départ de l'apprenant

L'allemand est ce qu'on appelle une langue V2³ : dans une phrase déclarative le verbe fini occupe la deuxième position. N'importe quel constituant majeur peut en principe occuper la position initiale, mais dans les phrases déclaratives dont la structure informationnelle est non marquée, c'est souvent le sujet qui occupe cette position. En effet, de nombreux énoncés dans l'*input* suivent l'ordre SVO qui correspond à l'hypothèse partagée par beaucoup d'apprenants de L2 en début d'apprentissage.

L'apprenant doit découvrir que l'ordre des mots en allemand repose sur un principe différent : le second constituant dans une phrase déclarative ne correspond pas à la position du verbe principal mais à l'expression de la finitude. C'est uniquement si des marqueurs explicites de la finitude (c'est-à-dire l'accord sujet-verbe et le temps) sont placés en seconde position, que la structure est interprétée comme une proposition principale déclarative qui sert à exprimer une assertion (Klein 2006). Dans certains cas, le verbe lexical peut porter ce marquage de la finitude (en plus de son sens lexical, de la structure argumentale, etc.), et il est alors placé en seconde position. Dans d'autres cas, un auxiliaire sémantiquement vide peut le porter, et la forme non-finie du verbe

3. Ainsi que nous allons le démontrer plus loin, il s'agit en fait d'une dénomination impropre. Des langues telles que l'allemand devraient plutôt être appelées "*langue Fin2*" car c'est l'élément porteur de la finitude, et non obligatoirement le verbe lexical, qui est placé en seconde position dans les propositions principales déclaratives.

lexical⁴ est alors placée en position finale. C'est pourquoi il est couramment admis que l'ordre canonique des mots sous-jacent en allemand est bien SOV : c'est la position de la finitude et non la position du verbe principal qui joue un rôle décisif dans l'expression de l'assertion et dans le mode de la phrase (par exemple, dans des questions à réponses de type oui/non, l'élément fini doit être placé en position initiale dans l'énoncé).

Si les verbes lexicaux sont en même temps porteurs de finitude, on considère qu'ils ont été déplacés ou montés en V2 par rapport à leur position d'origine en fin de proposition. Les positions du verbe lexical devant l'objet direct et la négation comme en (1b), et après ces éléments dans leur position originale (1a), illustrent ce déplacement.

- (1a) Das Mädchen hat diesen jungen Mann nicht geliebt.
La fille a ce jeune homme pas aimé
(‘La fille n’a pas aimé ce jeune homme’)
- (1b) Das Mädchen liebt diesen jungen Mann nicht.
La fille aime ce jeune homme pas
(‘La fille n’aime pas ce jeune homme’)

Manifestement les apprenants débutant en allemand L2 rencontrent des difficultés considérables avec l'expression de la finitude. Quand ils atteignent le niveau considéré comme la variété basique, les apprenants adultes de L2 produisent essentiellement des énoncés d'ordre SVO (Klein & Perdue 1997), c'est-à-dire des énoncés dont l'ordre des mots est grammatical dans la langue cible. Cette correspondance partielle avec l'input leur rend d'autant plus difficile la tâche de découvrir que l'ordre sous-jacent est de type V2. Les premiers énoncés négatifs produits révèlent que malgré l'ordre apparemment correct SVO, les apprenants ne parviennent pas à mettre les verbes lexicaux dans la position V2 appropriée en langue cible (*cf.* l'énoncé suivant en L2) :

- (2) die mädchen nicht liebe diese junge mann (*Janka*, 2. cycle)⁵
la fille pas aime ce jeune homme
(‘la fille n’aime pas ce jeune homme’)

4. Pour des raisons de simplicité nous parlons d'un verbe non fléchi, bien qu'en principe il peut y en avoir plus d'un.

5. Les exemples d'adultes dans cet article proviennent du corpus P-MoLL (Skiba & Dittmar 1992). L'informatrice est l'apprenante polonaise *Janka*. En polonais, tout comme en russe, l'ordre des mots est relativement libre, mais la structure SVO est généralement admise comme étant le schéma de base.

Les apprenants débutant en L2 préfèrent un ordre des mots selon lequel les verbes lexicaux suivent la négation, comme dans l'exemple (2). Ceci n'est probablement pas dû à des raisons uniquement syntaxiques mais aussi sémantiques (voir Becker 2005). Les apprenants adultes sont des utilisateurs expérimentés du langage et peuvent ainsi s'appuyer sur des principes d'organisation linguistique très généraux quand ils apprennent une nouvelle langue. Un de ces principes stipule que les opérateurs (comme par exemple la négation) devraient précéder leur domaine d'application (portée). Dans le cas de phrases négatives comme en (1) et (2), les verbes lexicaux et leurs arguments internes sont dans la portée de la négation. Dans une variante d'apprenant comme en (2), la portée de la négation est toujours visible dans l'ordre des mots de surface, alors que dans la variante appropriée de la langue cible (1b) ce n'est pas le cas.

Dans cet article, le placement du verbe sera décrit principalement en relation avec la négation car ces structures sont plus révélatrices par rapport à la position du verbe que leurs équivalents affirmatifs. Une autre partie sera consacrée au placement des verbes dans les énoncés contenant la particule de portée additive *auch* (aussi).

3. L'acquisition de la finitude chez des apprenants adultes de L2

Cette section résume brièvement les étapes développementales que les apprenants adultes non guidés de l'allemand doivent traverser pour dépasser l'organisation initiale d'énoncés non finis et cesser d'appliquer des principes d'ordre sémantique pour marquer la portée. Les données en allemand L2 proviennent des corpus ESA, ESF, P-MoLL et ZISA⁶. La section 3.1. présente les stades développementaux qui ressortent des études sur l'acquisition de la finitude basées sur le corpus P-MoLL. Nous réserverons une attention particulière au rôle de l'auxiliaire qui s'avère être d'une importance considérable dans la restructuration de l'interlangue de l'apprenant. Après avoir analysé la position du verbe dans les énoncés négatifs (3.1), nous traiterons du marquage de la finitude et du placement des verbes dans des énoncés contenant des particules de portée additives (3.2).

6. Pour plus d'informations sur le projet ESA voir Baur & Nickel 2008, pour le projet ESF voir Perdue 1993, pour P-MoLL voir Skiba & Dittmar 1992, et pour ZISA voir Clahsen *et al.* 1983.

3.1. Les marqueurs de la finitude et le placement du verbe : le rôle des auxiliaires

Diverses études ont montré que les auxiliaires jouent un rôle décisif dans l'acquisition de la finitude chez les apprenants adultes. Comme d'autres éléments fonctionnels, ceux-ci sont absents aux premiers stades de l'acquisition jusqu'à la variété appelée « basique » (cf. Klein & Perdue 1997). Au stade de la variété basique les verbes lexicaux ne sont pas marqués de façon productive pour la finitude (accord sujet-verbe, temps) et ne sont pas placés de façon systématique en position V2, place réservée à la finitude en allemand. Des formes proches de l'infinitif ou des formes à flexion manquante ou déviante ressemblant au participe passé sont aussi attestées. Elles sont employées sans auxiliaire comme en (3).

- (3) diese kinder alle schmutzig gemacht (*Janka*, 2. cycle)
ces enfants tout sale fait
(« ces enfants ont tout sali »)

Dès que les premiers auxiliaires apparaissent, leur fonctionnement diffère des verbes lexicaux précédemment attestés (cf. par ex. Parodi 2000). Les auxiliaires sont pratiquement toujours morphologiquement finis. Parfois, l'auxiliaire et le participe passé sont placés l'un à côté de l'autre en position moyenne (cf. ex. 4), ce qui ressemble aux structures SVO seulement attestées préalablement avec les verbes lexicaux. De manière cruciale, les auxiliaires sont toujours dans une position plus élevée que la négation et apparaissent ainsi dans une position finie, comme nous pouvons le voir en (5).

- (4) in diese firma leute hat gemacht ein schiff (*Janka*, 3. cycle)
dans cette entreprise gens ont fait un bateau
- (5) er hat nicht so lange gearbeitet (*Janka*, 3. cycle)
il a pas très longtemps travaillé
(« il n'a pas travaillé très longtemps »)

L'acquisition des auxiliaires marque un tournant dans l'organisation des lectures d'apprenants (Jordens & Dimroth 2006 ; Schimke 2008) : c'est uniquement à partir de ce moment que les verbes lexicaux sont placés de plus en plus fréquemment avant la négation. Dans l'exemple (6) le verbe lexical porte le marquage de la finitude. Le fait que le verbe soit fléchi, et non pas le fait qu'il s'agisse d'un verbe, rend compte de son placement en deuxième position, de manière similaire à ce que requiert la langue cible. La portée de la négation n'est ainsi plus marquée par l'ordre des mots.

- (6) ich fahre nicht nach Türkei (*Janka*, 3. cycle)
je vais pas en Turquie

Pourquoi les auxiliaires ont-ils cette fonction de précurseurs ? Les auxiliaires permettent de décomposer le processus complexe de réorganisation en plusieurs étapes. Une comparaison entre la structure de l'énoncé initial non fléchi (*cf. ex. 7*) et la structure de l'auxiliaire en (8) montre que le syntagme verbal lui-même ne change pas : la négation est placée constamment devant le verbe lexical dans sa portée. L'expression de l'assertion réalisée à travers la finitude ne fait pas partie de la portée de la négation et est marquée séparément en (8).

- (7) ich kein geld, ich nich bezahlt (*Janka*, 2. Cycle)
je pas d'argent, je pas paye
(je n'ai pas d'argent, je ne paye pas)
- (8) ich habe die rechnung nich bezahlen (*Janka*, 3. Cycle)
j'ai la facture pas payer
(je n'ai pas payé la facture)

La catégorie fonctionnelle de la « finitude » est initialement encodée par des auxiliaires. De cette façon, les apprenants adultes abordent les propriétés morphologiques, syntaxiques et sémantiques, et la finitude en différentes étapes⁷. Ces avantages semblent déterminer l'ordre d'acquisition de la finitude chez les apprenants adultes de l'allemand : l'acquisition des auxiliaires est une étape intermédiaire nécessaire avant que le marquage morphosyntaxique de la finitude devienne productif avec des verbes lexicaux. Quand des verbes lexicaux finis viennent à être employés avec une négation postverbale, la séparation transparente des formes finies et non finies est abandonnée en faveur d'une fusion d'informations fonctionnelles et lexicales. Les énoncés d'apprenants ont ainsi une structure syntaxique dans laquelle la structure informationnelle et la portée de la négation ne peuvent plus être directement calquées sur l'ordre de surface (*cf. exemple 6*). D'autres propriétés liées à la finitude, comme la règle du V2 (pas plus d'un constituant topical précédant le verbe fini), ou la position finale des verbes finis dans les propositions subordonnées, ou l'accord sujet-verbe, sont acquises indépendamment (Becker 2005).

L'acquisition de la finitude chez des apprenants adultes non guidés de l'allemand peut être synthétisée selon les étapes suivantes :

7. Voir Becker 2005, Benazzo & Starren 2007, Bernini 2000, Giuliano 2003 et Jordens & Dimroth 2006 pour des arguments analogues.

- (I) Les verbes lexicaux (provisoirement marqués ou non pour la finitude morphologique) restent *in situ*, c'est-à-dire à droite de la négation. Les premiers modaux et la copule peuvent apparaître dans des formes et des positions finies (c'est-à-dire à gauche de la négation).
- (II) Les auxiliaires sont acquis et apparaissent (ainsi que d'autres verbes non thématiques) en forme et en position finies (c'est-à-dire à gauche de la négation).
- (III) Les verbes lexicaux fléchis commencent à apparaître avec la négation post-verbale. L'acquisition du marquage morphologique de la finitude conforme à langue cible se poursuit.

Ainsi, même au stade III, des formes verbales non finies continuent d'apparaître. Le placement du verbe par rapport à la négation est cependant chez les apprenants adultes relativement systématique. Les formes verbales finies précèdent la négation et sont ainsi placées en position finie, alors que les verbes non finis ne précèdent pas la négation et demeurent dans une position non finie. Même si la négation et la particule de portée additive *auch* partagent les mêmes contraintes de placement dans la langue cible, les énoncés d'apprenants contenant cette dernière particule se développent différemment.

3.2. La finitude avec les particules de portée additives

Au moment où les apprenants commencent à marquer la finitude, les énoncés contenant des particules additives diffèrent des énoncés négatifs. Ainsi que nous allons le montrer par la suite, d'une part la particule *auch* a tendance à apparaître dans des énoncés non finis et, d'autre part, la relation entre la morphologie verbale et le placement verbal est moins systématique qu'avec la négation. Selon Schimke *et al.* (2008 : 206), la finitude est plus souvent marquée dans les énoncés sans particules que dans les énoncés avec particules⁸. Les exemples suivants provenant de Dimroth (2002) illustrent ce phénomène. Les apprenants tendent à omettre les auxiliaires lorsque *auch* est présent (comme dans l'exemple 9 ci-dessous). En outre, on atteste également des séries d'énoncés dans lesquels le même verbe lexical apparaît dans sa forme finie, quand *auch* est absent, et dans sa forme non finie, quand *auch* est présent (exemple 10).

8. Cette phrase synthétise les résultats pour les particules *auch* (aussi) et *wieder* (encore) et leurs équivalents néerlandais, mais Schimke *et al.* (2008) montrent qu'il existe aussi une différence significative dans le marquage de la finitude pour chacune de ces deux particules.

- (9) ein eh blau mann hat weggegangen (rg21)
 un bleu monsieur est parti
 dann rote mann auch weggegangen
 après rouge monsieur aussi parti
- (10) er sitzt und trinkt (rg13)
 il s'asseoit-3sg et boit-3sg
auch sitzen und/
 aussi s'asseoir-inf et .../

Schimke *et al.* (2008) confirment cette observation en s'appuyant sur une base de données plus large. Elles ont analysé 49 apprenants turcs débutants de l'allemand L2 dans une étude expérimentale et ont trouvé une différence significative entre le marquage de la finitude dans des énoncés contenant *auch* (46%) comparés à des énoncés sans particule qui étaient employés dans un contexte similaire (63%). Il semble donc que *auch* soit plutôt un obstacle qu'un tremplin dans l'acquisition de la finitude. Ceci est confirmé lorsque nous observons des stades plus avancés dans l'acquisition d'une L2. Quand les apprenants ont atteint un stade auquel tous leurs énoncés comportent un verbe morphologiquement fini qui correspond à la position de V2, *nicht* se trouve obligatoirement après le verbe fini (Dimroth 2008a; Verhagen 2005), mais *auch* continue à le précéder fréquemment.

- (11) er auch nehmt beil (abc3-rg18)
 il aussi prend hache.

Schimke *et al.* (2008) ont comparé les verbes lexicaux avec et sans marquage flexionnel (accord sujet-verbe comme en langue cible) dans la production des mêmes apprenants et en ont conclu que les verbes finis ne sont pas montés de façon significative plus souvent avec *auch* que les verbes non finis. Dans l'acquisition d'une L2, la présence de *auch* est ainsi clairement une entrave à la montée du verbe. Pourquoi même les verbes finis ne montent-ils pas ?

Les premiers emplois de *auch* sont en fait intrinsèquement liés à l'emploi anaphorique de la négation et de l'affirmation⁹. En (12), une partie de l'énoncé de l'interviewer est reprise par l'apprenant comme élément de son propre énoncé, suivi de *auch*. La particule est employée afin d'indiquer que le prédicat déjà donné s'applique au topique (voir Dimroth, à paraître, pour plus de précisions). La particule fonctionne comme une anaphore mettant l'accent

9. Voir Andorno (2008) pour une analyse similaire en italien L2.

sur une affirmation précédente dans le co(n)texte qui implique un commentaire du même type.

(12) Apprenant Antek (L1 = Polonais, P-MoLL Corpus, MPI)

Int : hat dein grossvater polnisch gesprochen, oder nur deutsch ?

Est-ce que ton grand père parlait le polonais ou seulement l'allemand ?

An : polnisch auch

polonais aussi.

Cette organisation de l'information permet à l'apprenant de réemployer une partie de la question du locuteur natif comme topique contrastif. La particule fonctionne comme l'anaphore d'une assertion précédente, optionnellement suivie par de l'information maintenue, comme dans les exemples (9) et (10).

Deux grandes étapes vont caractériser le développement ultérieur, quand ce type d'énoncé se transforme en une phrase fléchie indépendante du support du locuteur natif. D'abord, les apprenants doivent déduire qu'il faut marquer la nouvelle assertion en plus de celle que *auch* vise anaphoriquement. Un verbe fléchi doit donc être employé en seconde position pour exprimer qu'une affirmation porte sur l'élément topical. La seconde étape consiste à découper le groupe auparavant figé « topique contrastif + assertion anaphorique » (voir ex. 12) pour pouvoir placer un verbe fléchi en position montée (V2). Étant donné ces difficultés, les apprenants recourent fréquemment à l'organisation non finie employée aux stades précédents, même lors d'une phase de développement dans laquelle d'autres énoncés sont marqués pour la finitude de façon productive.

Dans la partie suivante, nous allons comparer ces résultats aux conclusions concernant le développement du marquage de la finitude et du placement du verbe chez deux jeunes apprenantes de l'allemand L2.

4. L'acquisition de la finitude par de jeunes apprenants

Certains chercheurs considèrent qu'il n'y aurait aucune différence significative entre les étapes développementales attestées en L2 chez l'enfant et chez l'adulte (Hyltenstam & Abrahamson, 2003 : 566), alors que d'autres expriment des doutes sur la validité des données à la base de ces affirmations : « *Regarding the route of acquisition, the age factor does not seem to have much effect (...) Because of a lack of carefully designed longitudinal studies, the effect of age on the route of L2 acquisition is inconclusive at this point* » (Butler & Hakuta 2004 : 126).

4.1. L'étude DaZ-AF

Dans l'étude DaZ-AF, l'analyse a porté sur l'acquisition non guidée de l'allemand comme langue seconde chez deux jeunes apprenantes ayant le russe pour langue première, qui ont été enregistrées sur une période d'un an et demi. Cette étude est intéressante pour ce qui concerne notre problématique à trois égards : (i) elle comporte des informations détaillées sur l'acquisition d'une L2, le processus développemental ayant été suivi de façon longitudinale dès le départ et à intervalles hebdomadaires ; (ii) les deux apprenantes qui ont participé à cette étude étaient des sœurs dont les circonstances d'apprentissage globales étaient relativement comparables (sachant que nous sommes confrontés à une situation de la vie réelle), et (iii) la différence d'âge était relativement peu importante, permettant des observations d'un type plus progressif que des comparaisons entre des extrêmes (par exemple de jeunes enfants vs. des apprenants adultes).

À son arrivée en Allemagne, Nastja (l'enfant), avait 8;7 ans et Dascha, (l'adolescente), 14;2 ans. À l'exception de trois cours privés avant leur arrivée, aucune d'elles n'avait eu de contact avec l'allemand auparavant. Toutes les deux vivaient avec leur mère russophone, une scientifique invitée à l'Université de Cologne. En outre, la langue familiale a continué d'être le russe, même dans les interactions entre sœurs. Leur acquisition de l'allemand a été entièrement non guidée. L'*input* allemand provenait essentiellement d'interactions à l'école, et dans un moindre degré, avec des amis germanophones et des camarades de jeu pendant les après-midis. L'apprenante la plus jeune était inscrite en 2^e année de l'école primaire (équivalente au CE1) et la plus âgée en 9^e classe de Gymnasium (équivalente à la 3^e en France). La plus jeune apprenante n'avait eu aucun contact préalable avec des langues autres que le russe, tandis que la plus âgée avait appris l'anglais pendant six ans dans un contexte relativement formel, à l'école russe, et son apprentissage de la langue s'est d'ailleurs poursuivi à l'école allemande.

Les productions langagières des participantes ont été enregistrées sur une base hebdomadaire (environ une heure par semaine), principalement en conversation libre avec des interlocuteurs natifs adultes ou d'âges similaires. Les enregistrements ont commencé la troisième semaine après l'arrivée des sœurs en Allemagne. Le corpus qui en résulte correspond à une transcription d'environ 130 heures de discours et a été analysé dans un certain nombre d'études sur l'acquisition de différentes propriétés morphosyntaxiques (Bast 2003 ; Dimroth 2008a et 2008b ; Dimroth & Haberzettl 2008 ; Pagonis 2007).

Les différences les plus importantes entre les deux apprenantes en fonction de leur âge peuvent se résumer ainsi (voir Dimroth 2008b pour plus de précisions):

- i. l'étendue des connaissances préalables de la L1 (en particulier dans des domaines appris tardivement comme la structure informationnelle et l'intégration contextuelle);
- ii. la présence vs. l'absence d'anglais comme L2 préalable;
- iii. les différences éventuelles liées à l'âge dans le désir d'intégration et l'adaptation linguistique (voir Pagonis 2007).

4.2. Les résultats

L'accord sujet-verbe et le temps

Dès les premiers enregistrements, les deux apprenantes ont exploité le répertoire des formes finies du présent en langue cible (quatre suffixes couvrant les six constellations personne/nombre). Au début, ces formes n'apparaissaient pas toujours dans le contexte adéquat, mais les deux apprenantes n'ont eu besoin que de 15 semaines pour acquérir le paradigme de l'accord sujet-verbe au présent (voir Dimroth 2008a pour plus de détails). Les deux apprenantes ont appris à distinguer systématiquement les différentes marques de la personne et du nombre, puis par la suite les formes de temps, et cela dans le même ordre (1. et 3. singulier > 2. singulier > 1. et 3. pluriel). Après une phase de confusion relativement brève, au cours de laquelle la 3^e personne du singulier, le suffixe *-t*, était utilisée comme un marqueur du passé pour tous les contextes personne-nombre, le prétérit de quelques verbes légers (surtout des irréguliers correspondant aux verbes *avoir*, *être* et *vouloir*) est apparu. Le « *Perfekt* » (auxiliaire + participe passé) était ensuite acquis, suivi du prétérit qui était utilisé avec toutes sortes de verbes lexicaux (plus fréquemment chez la plus jeune des deux apprenantes). La surgénéralisation des flexions verbales régulières (faibles) est également apparue chez les deux apprenantes. Au terme de la période d'observation, les deux apprenantes utilisaient les flexions régulières (faibles) d'une manière conforme à la langue cible. Les jeunes apprenantes de l'étude DaZ-AF se distinguent nettement des apprenants adultes non guidés, qui traversent une étape typique où il n'y a pas d'utilisation productive de la morphologie flexionnelle. Dimroth & Haberzettl (2008) ont d'ailleurs démontré que l'apprenante enfant Nastja, à l'instar d'autres enfants du même âge apprenant une L2, acquiert les flexions verbales de façon plus rapide que les enfants monolingues acquérant l'allemand comme première langue.

Les deux apprenantes ont débuté en utilisant un ordre des mots basique que l'on peut comparer à celui constaté aussi dans les premières productions des apprenants adultes (*cf.* Klein & Perdue 1997) : la structure SVO, avec autant d'éléments topicaux précédant le verbe que l'intégration du contexte le nécessite (*cf.* ex. 13-14). Comme dans la Variété Basique, la négation est antéposée à son domaine d'application : soit elle précède des verbes lexicaux (15), soit elle suit des verbes fléchis lexicalement vides (16), lorsqu'ils apparaissent pour la première fois.

- (13) morgen wir habt sechs stunde (D-03)¹⁰
demain nous avons six leçons
- (14) in winter mama in russland kaufen äpfel (N-07)
en hiver maman en Russie acheter pommes
- (15) er nicht kauf steine (N-02)
il pas achète pierres
- (16) ich bin nicht evangelisch (D-03)
je suis pas protestante

La plus jeune apprenante Nastja a rapidement abandonné la négation préverbale (*cf.* ex. 15), produisant uniquement des structures se rapprochant de la langue cible (*cf.* ex. 17-18).

En revanche, sa sœur aînée a utilisé une négation post-verbale uniquement avec la copule (*cf.* ex. 16) ou en combinaison avec d'autres verbes légers (par exemple les modaux). À travers l'utilisation judicieuse de verbes légers elle a évité les structures non grammaticales de types neg-Vlex, qui sont par contre fréquemment observées dans les productions des adultes. Cette stratégie peut avoir été influencée par ses connaissances antérieures de l'anglais (voir Dimroth 2008a). Dans l'étape suivante, elle a acquis l'auxiliaire *haben* (avoir) (*cf.* ex. 19). La négation post-verbale associée aux verbes lexicaux (20) n'est apparue qu'après l'acquisition des auxiliaires. Cela rejoint l'ordre d'acquisition mis en évidence chez les apprenants adultes, où le verbe est monté de manière productive au-dessus de la négation après l'acquisition des auxiliaires (Becker 2005 ; Parodi 2000 ; Verhagen 2005). Comme il a été évoqué dans le point 3 ci-dessus, ces marqueurs isolés de la finitude semblent être particulièrement adéquats pour

10. D = l'apprenante adolescente Dascha ; N = l'apprenante enfant Nastja. Le nombre fait référence à la semaine d'enregistrement. Les enregistrements ont commencé la 3^e semaine suivant l'arrivée.

aider les apprenants à comprendre la relation entre les deux positions verbales (Jordens & Dimroth 2006). Il est d'autant plus intéressant d'observer chez la plus jeune apprenante un ordre d'acquisition différent, puisque celle-ci place la négation après le verbe fléchi (comme dans 17-18) dès sa sixième semaine d'exposition à la langue cible, c'est-à-dire avant même d'acquérir les auxiliaires, en semaine 12 (voir Dimroth, 2008a).

- (17) heute ich geht nicht (N-05)
aujourd'hui je vais pas
- (18) sie kauft nicht torte (N-07)
elle achète pas tarte
- (19) in landhaus sie hat mäuse und auch frosch gefresset (D-17)
en ferme elle a souris et aussi grenouille mangé
- (20) er spricht nicht (. . .) richtig wie deutscher (D-18)
il parle pas (. . .) vraiment comme allemand

Les ordres d'acquisitions respectifs diffèrent. Alors que l'apprenante adolescente, à l'instar des adultes, produit d'abord des marqueurs isolés de finitude sous forme d'auxiliaires, ne plaçant que plus tardivement les verbes lexicaux en position finie, à gauche de la négation, l'ordre inverse a été observé chez l'enfant. Pour les enfants, des résultats similaires concernant l'ordre d'acquisition de la montée du verbe et des auxiliaires ont également été attestés dans d'autres études (*cf.* Haberzettl 2005 : 125).

4.3. La finitude avec les particules de portée additives

Dans les données des deux apprenantes, l'adolescente et l'enfant, la particule *auch* ne semble pas interagir avec l'acquisition de la finitude comme chez les apprenants adultes (*cf.* section 3.2.). La présence d'un marqueur de finitude ne semble pas être influencée par *auch*, en ce sens que nous ne retrouvons pas d'exemple comme (9) ou (10), dans lesquels auxiliaire et particule sont en distribution complémentaire. Mais ces jeunes apprenantes partagent clairement le second problème mis en évidence chez les apprenants adultes : au moment où les verbes finis précèdent la négation conformément à la langue cible, ils ne précèdent pas systématiquement *auch*. Ce comportement divergent peut même apparaître au sein d'un même énoncé (*cf.* position de *auch* et de *nicht* en 21d et 22b).

Le corpus de l'apprenante adolescente comporte 11 occurrences de ce type. Les exemples suivants révèlent que, jusqu'à la fin de l'observation, même les auxiliaires (21a; 21b) et les verbes modaux (21c) apparaissent parfois dans une position non montée avec *auch* - une structure qui n'est jamais observée avec la négation.

(21) apprenante adolescente L2 Dascha (DaZ-AF Corpus, MPI)

- a. die jung pferd auch hat gesehen die kuh (D-10)
le jeune cheval aussi a vu la vache
- b. ich auch habe es gemacht (D-31)
je aussi ai le fait (moi aussi je l'ai fait)
- c. diese party auch kann sein so wie xxs party (D-39)
cette fête aussi peut être comme la fête de xx
- d. ich auch wusst(e) das nich(t) (D-45)
je aussi savais cela pas (moi aussi, je ne le savais pas)
- e. diese junge auch geht in elfte klasse (D-55)
ce garçon aussi va dans 11^e classe

Le corpus de la jeune apprenante Nastja ne contient que 5 cas. La structure déviante est moins fréquente, elle n'implique pas la copule, les verbes modaux ou les auxiliaires et cesse plus tôt. Des exemples sont présentés en (22).

(22) apprenant enfant L2 Nastja (DaZ-AF Corpus, MPI)

- a. A. auch geht mit für schwimmen (N-05)
A. aussi va avec pour nager (A. aussi y va pour nager)
- b. mama auch weiss nicht, welches haus (N-13)
maman aussi sait pas, quelle maison
(maman non plus, elle ne sait pas quelle maison)
- c. D. auch hat angst (N-22)
D. aussi a peur

En résumé, nous avons mis en évidence différents ordres d'acquisition par rapport à la montée du verbe, où la plus jeune apprenante semble avoir sauté les étapes intermédiaires pour atteindre l'acquisition de la finitude syntaxique alors que les apprenants adultes, ainsi que sa sœur aînée, les traversent avec une certaine régularité (Dimroth 2008a). La plus jeune apprenante monte systématiquement les verbes en position V2 à un stade précoce, tandis que l'apprenante plus âgée ne modifie le placement des verbes lexicaux qu'après avoir acquis les auxiliaires, qui contribuent à l'établissement d'une relation entre les positions finies et non finies du verbe.

Cependant, l'enfant ne place pas toujours les verbes finis en position V2 dans des phrases contenant la particule additive *auch*. Comparativement à sa grande sœur, elle produit néanmoins moins de verbes finis non montés et ses verbes auxiliaires sont toujours montés. Contrairement aux adultes en L2, les deux jeunes apprenantes du corpus DaZ-AF ne produisent pas d'énoncés dans lesquels la particule *auch* et le marquage de la finitude seraient en distribution complémentaire.

4.4. Résumé et discussion

Les données concernant l'acquisition chez l'apprenante adolescente présentent à la fois des différences et des similarités avec l'ordre d'acquisition constaté chez l'adulte. L'accord sujet-verbe commence à se développer beaucoup plus tôt chez la première que chez les apprenants adultes. La montée de verbes lexicaux avec la négation n'apparaît qu'après l'acquisition des auxiliaires. Avant ce point charnière, l'apprenant évite les structures non grammaticales Neg + Verbe en utilisant des verbes légers en position montée. Cette stratégie pouvant être influencée par une connaissance antérieure de l'anglais, le discours de l'adolescente paraît moins déviant que celui des adultes (avec des verbes lexicaux non montés), mais il suit la même séquence acquisitionnelle, dans la mesure où les constructions analytiques avec un élément séparé (verbe non thématique), utilisé comme porteur de finitude, sont acquises avant les constructions synthétiques, avec des verbes lexicaux finis dans une position finie.

La particule additive *auch* ne semble pas entraver le développement de la finitude de la même façon que chez les adultes. Des exemples comme (9) et (10) (apprenants adultes), dans lesquels le marquage de la finitude et *auch* sont distribués de façon complémentaire, n'apparaissent pas chez l'apprenante adolescente. Néanmoins, le positionnement correct des verbes morphologiquement finis est problématique en présence de *auch*. Les verbes finis, ainsi que les auxiliaires et les verbes modaux sont souvent observés dans des positions non montées, suivant ainsi *auch*, à un moment où les verbes finis sont normalement montés et placés après la négation.

L'apprenante enfant s'apparente à l'adolescente dans la mesure où l'accord sujet-verbe est acquis avant toute autre marque de finitude. Très peu d'occurrences d'une négation préverbale ont été constatées dans les données de l'enfant. Le point charnière où d'autres éléments de finitude (auxiliaires et marquage du temps) deviennent productifs est atteint encore plus tôt que chez l'adolescente.

Il est important de remarquer que l'enfant n'est pas seulement globalement plus rapide, mais fait preuve également d'un ordre d'acquisition différent.

Une propriété essentielle de la finitude, à savoir la montée du verbe lexical en amont de la négation, est acquise avant que le système des auxiliaires ne soit en place. C'est une différence très nette dans l'ordre d'acquisition.

Dans des phrases contenant la particule additive *auch*, les verbes finis n'atteignent pas toujours la position cible V2, mais ce positionnement déviant du verbe est, globalement, moins fréquemment constaté que dans les données de l'adolescente, et les exemples correspondants n'impliquent jamais de verbes auxiliaires.

Ces résultats sont cependant basés sur les données de peu d'apprenants et doivent être vérifiés par la prise en compte d'autres corpus. Les propriétés des processus d'acquisition observées ici chez les apprenants d'âges divers concernant la finitude peuvent être résumées ainsi :

1. Un cheminement vers le positionnement du verbe qui suit la séquence de développement de l'acquisition de la L1 commence par le placement des éléments verbaux à droite du syntagme verbal (structures OV). La position V2 n'est réalisée qu'au cours d'une étape suivante, ce qui permet aux apprenants d'éviter de chercher des moyens détournés pour construire leurs énoncés. Cela est surtout constaté chez les apprenants qui, étant donné la structure dominante dans leur L1, abordent leur langue cible avec l'idée préconçue d'y trouver l'ordre SOV (Haberzettl, 2005), ou, indépendamment du contexte linguistique, chez les très jeunes enfants qui ne seraient pas sous l'influence des structures correspondantes en L1.
2. Les apprenants plus âgés, en particulier ceux partant d'une hypothèse tablant sur la structure SVO, ont tendance à produire des énoncés reproduisant ce schéma. L'existence d'énoncés SVO dans l'*input* dissimule en quelque sorte le principe sous-jacent (« Fin2 – et non V2»). Les enfants dépassent rapidement cette analyse trompeuse de l'*input* grâce à leurs stratégies d'apprentissage basées sur la forme, leur permettant une acquisition relativement facile et sans effort de la morphologie verbale. La découverte et l'acquisition rapides des distinctions flexionnelles entre les verbes fléchis et non fléchis contribuent également à distinguer les positions finies et non finies dans la phrase.
3. Les apprenants adultes, et en particulier ceux qui ne bénéficient que d'un contact limité avec la langue cible, rencontrent souvent d'importants problèmes dans l'acquisition de la morphologie verbale. Dans ce cas, les verbes auxiliaires ont une fonction d'amorçage (*bootstrapping*) : ils

aident les apprenants à analyser la structure sous-jacente, et induisent ainsi une réorganisation du système de l'apprenant.

4. L'apprenante adolescente de cette étude se situe quelque part entre le groupe enfant et le groupe adulte. La position du verbe en amont de la négation n'apparaît qu'une fois les auxiliaires acquis. Une forme de Variété Basique n'est cependant pas constatée. La morphologie verbale est rapidement acquise, et avant l'acquisition des auxiliaires, l'apprenante utilise uniquement des verbes légers avec la négation, évitant ainsi complètement la montée des verbes lexicaux.

Les partisans d'une approche basée sur la variété de l'apprenant (*cf.* les contributions dans Perdue 2000 ; Dimroth & Starren 2003 ; Hendriks 2005) soutiennent que l'ordre d'acquisition des éléments de la langue cible suivi par les apprenants adultes non guidés est déterminé par des principes linguistiques généraux qui sont partiellement indépendants des spécificités de la LS/LC. Il a été avancé que les apprenants adultes d'une L2 auraient tendance à se baser sur une version globalement simplifiée de la L1 (Corder 1978), et à transférer ce qu'ils jugeraient être des structures langagières « neutres » par rapport aux spécificités des langues. Comme il a été formulé dans Perdue (2006 : 860), *« language neutral then represents what is shared by most languages, and our learners showed a remarkable degree of agreement in this respect »*. Si cela est vrai, les apprenants adultes d'une L2 diffèreraient alors des enfants (ou tout du moins des plus jeunes) sur la disponibilité d'intuitions concernant des principes du type d'organisation linguistique neutre. Ce sont des principes très généraux portant sur la structure des énoncés, relatifs notamment à l'organisation de l'information telle que *topic / comment* et leur lien avec la portée sémantique. Les apprenants plus âgés seraient plus à même d'exploiter ces connaissances de principes non spécifiques à une langue donnés grâce à leur faculté de communication plus développée, entendue ici en termes de capacité d'intégrer des énoncés dans un contexte.

Chez les enfants apprenant une L2, la faculté de communication n'est peut-être pas encore totalement en place. Selon le moment où se produit le premier contact avec la L2, il est possible que certaines propriétés langagières de la L1 soient encore en cours de développement. La connaissance pragmatique a été identifiée comme une de ces propriétés se développant tardivement (Hendriks 2000 ; Karmiloff-Smith 1986 ; Watorek 2004), affectant la capacité à intégrer les énoncés dans le flux du discours. Le fait que les adultes, contrairement aux enfants, assimilent les fonctions discursives dès le départ (*cf.* Hendriks 2000 : 394) met en évidence un domaine où l'enfant est encore en cours de

développement langagier lorsqu'il se confronte en L2 à un nouveau système de correspondances forme/fonction. Les adultes, quant à eux, peuvent s'appuyer sur ces connaissances et visiblement le font dans leur construction de variétés basiques en L2.

Alors que les apprenants adultes semblent avoir une longueur d'avance quand il s'agit des fonctions du discours, les enfants semblent eux bénéficier d'un sérieux avantage concernant l'acquisition de la morphologie flexionnelle. Dans le cas de la finitude, le fait qu'ils acquièrent la morphologie verbale avec une grande facilité leur offre un itinéraire acquisitionnel en partie différent et leur permet de dépasser les contraintes portant sur l'organisation des informations, qui peuvent être communicativement bénéfiques dans les premières phases, mais s'avèrent être une entrave à l'acquisition des règles spécifiques de la langue cible sur le long terme.

Remerciements : un grand merci à Sandra Benazzo et à Monique Lambert pour leurs corrections de mon français.

REFERENCES

- Andorno, C. (2008). Entre énoncé et interaction : le rôle des particules d'affirmation et négation dans les lectures d'apprenants. *AILE* n° 26, 173-190.
- Bast, C. (2003). Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb. Die Entwicklung der grammatischen Kategorien Numerus, Genus und Kasus in der Nominalphrase im ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen bei russischen Lernerinnen. PhD dissertation, University of Cologne (<http://kups.ub.uni-koeln.de>).
- Baur, R. & Nickel, A. (2008). ESA. Das Essener Projekt zum Spracherwerb von Aussiedlern – und was man damit machen kann. In B. Ahrenholz (Ed.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*, 185-210. Freiburg: Fillibach.
- Becker, A. (2005). The semantic knowledge base for the acquisition of negation and the acquisition of finiteness. In H. Hendriks (Ed.), *The Structure of Learner Varieties*, 263–314. Berlin: De Gruyter.
- Benazzo, S. & Starren, M. (2007). L'émergence de moyens grammaticaux pour exprimer les relations temporelles en L2. *AILE* n° 13, 23-46.
- Bernini, G. (2000). Negative items and negation strategies in non-native Italian. *Studies in Second Language Acquisition* n° 22, 399–438.
- Birdsong, C. (2003). Authenticité de prononciation en français L2 chez des apprenants tardifs anglophones : Analyses segmentales et globales. *AILE* n° 18, 17-36.
- Birdsong, D. (2004). Second language acquisition and ultimate attainment. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *Handbook of applied linguistics*, 82-105. Oxford: Blackwell.

- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, 41–68. Cambridge: CUP.
- Boxtel, S. van, Bongaerts, T. & Coppen, P.-A. (2005). Native-like attainment of dummy subjects in Dutch and the role of the L1. *International Review of Applied Linguistics* n° 43, 355–380.
- Clahsen, H., Meisel, J. & Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Corder, S.P. (1978). 'Simple codes' and the source of the second language learner's initial heuristic hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* n° 1, 1–10.
- Dimroth, C. (2002). Topics, assertions and additive words: How L2 learners get from information structure to target language syntax. *Linguistics* n° 40, 891–923.
- Dimroth, C. (2008a). Age effects on the process of L2 acquisition? Evidence from the acquisition of negation and finiteness L2 German. *Language Learning* n° 58, 117–150.
- Dimroth, C. (2008b). Perspectives on second language acquisition at different ages. In J. Philp, R. Oliver & A. Mackey (Eds.), *Second language acquisition and the younger learner: Child's play?*, 53–79. Amsterdam: Benjamins.
- Dimroth, C. (à paraître). Stepping stones and stumbling blocks. Why negation accelerates and additive particles delay the acquisition of finiteness. In C. Dimroth & P. Jordens (Eds.), *Functional elements: Variation in learner systems*, 137–170. Berlin: de Gruyter.
- Dimroth, C. & Haberzettl, S. (2008). Je älter desto besser. Lernen Kinder Deutsch als Zweitsprache schneller als Deutsch als Erstsprache? In B. Ahrenholz *et al.* (Eds.), *Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache-Forschung und Zweitspracherwerbsforschung*, 227–239, Berlin: Lang.
- Dimroth, C. & Starren, M. (Eds.) (2003). *Information Structure and the Dynamics of Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Giuliano, P. (2003). Negation and relational predicates in French and English as second languages. In C. Dimroth & M. Starren (Eds.), *Information Structure and the Dynamics of Language Acquisition*, 119–158. Amsterdam: Benjamins.
- Granfeldt, J., Schlyter, S. & Kihlstedt, M. (2007). French as cL2, 2L1 and L1 in pre-school children. *Petites études de l'Institut d'études romanes de Lund (PERLES)* n° 21, 6–41.
- Haberzettl, S. (2005). *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Hendriks, H. (2000). The Acquisition of Topic marking in L1 Chinese and L1 and L2 French. *Studies in Second Language Acquisition* n° 22, 69–397.
- Hendriks, H. (2005). (Ed.). *The Structure of Learner Varieties*. Berlin: DeGruyter.

- Hulk, A. & Cornips, L. (2006). Between 2L1- and child L2 acquisition : An experimental study of bilingual Dutch. In C. Lleó (Ed.), *Interfaces in Multilingualism*, 115-138. Amsterdam: Benjamins.
- Hylenstam, K. & Abrahamson, N. (2003). Maturational Constraints in SLA. In C.J. Doughty & M. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 539-588. Oxford: Blackwell.
- Johnson, J. & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning : The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* n° 21, 60-99.
- Jordens, P. & Dimroth, C. (2006). Finiteness in children and adults learning Dutch. In N. Gagarina & L. Gülzow (Eds.), *The Acquisition of Verbs and their Grammar*, 173-200. Dordrecht: Springer.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. In J. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language acquisition : Studies in first language development*, 455-474. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, W. (2006). On finiteness. In V. van Geenhoven (Ed.), *Semantics in Acquisition*, 245-272. Dordrecht: Springer.
- Klein, W. (2008). Finiteness, Universal Grammar and the Language Faculty. In J. Guo *et al.* (Eds.), *Crosslinguistic Approaches to the Study of Language : Research in the Tradition of Dan Isaac Slobin*. 333-344. New York, NY: Routledge.
- Klein, W. & Perdue, C. (1997). The Basic Variety : Or : Couldn't Languages be much Simpler? *Second Language Research* n° 13, 301-347.
- Levelt, W.J.M. (1981). The speaker's linearization problem. *Philosophical Transactions of the Royal Society, London [Series B]* n° 295, 305-315.
- Long, M. H. 1990. Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* n° 12, 251-285.
- Meisel, J. (1997). The acquisition of the syntax of negation in French and German : contrasting first and second language development. *Second Language Research* n° 13, 227-263.
- Meisel, J. (à paraître). Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*.
- Pagonis, G. (2007). Der Einfluss des Alters auf den Spracherwerb. Eine empirische Fallstudie zum ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen durch russische Lerner unterschiedlichen Alters. PhD dissertation, Universität Heidelberg.
- Parodi, T. (2000). Finiteness and verb placement in second language acquisition. *Second Language Research* n° 16, 355-381.
- Perdue, C. (1993). *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives*. Cambridge: CUP.
- Perdue, C. (2000) (Ed.). *The Structure of Learner Varieties*. Special Issue : *Studies in Second Language Acquisition* 22(3).
- Perdue, C. (2006). 'Creating language anew' : Some remarks on an idea of Bernard Comrie's. *Linguistics* n° 44, 853-871.

- Prévost, P. & White, L. (2000). Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research* n° 16, 103-133.
- Rothweiler, M. (2006). The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In C. Lleó (Ed.), *Interfaces in Multilingualism*, 91-113. Amsterdam: Benjamins.
- Schimke, S. (2008). The acquisition of finiteness in Turkish learners of German and Turkish learners of French. Doktorarbeit, Max-Planck-Institut für Psycholinguistik, Nijmegen.
- Schimke, S., Verhagen, J. & Dimroth, C. (2008). Particules additives et finitude en néerlandais et allemand L2: Etude expérimentale. *AILE* n° 26, 191-210.
- Schwartz, B.D. (2004). On child L2 development of syntax and morphology. *Lingue e Linguaggio* n°3, 97-132.
- Skiba, R. & Dittmar, N. (1992). Pragmatic, semantic, and syntactic constraints and grammaticalization. *Studies in Second Language Acquisition* n° 14, 323-349.
- Sopata, A. (à paraître). V2 Phenomenon in Child Second Language Acquisition. Exploring SLA: Perspectives, Positions, and Practices. *SLRF 2008 Proceedings*.
- Tracy, R. & Thoma, E. (à paraître). Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In C. Dimroth & P. Jordens (Eds.). *Functional Elements. Variation in Learner Systems*. Berlin: de Gruyter.
- Unsworth, S. (2005). *Child L2, adult L2, child L1: Differences and similarities. A study on the acquisition of direct object scrambling in Dutch*. Doctoral dissertation. Utrecht: LOT.
- Verhagen, J. & Schimke, S. (à paraître). Differences or fundamental differences? *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*.
- Verhagen, J. (2005). The role of the auxiliary 'hebben' in Dutch as a second language. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* n° 140, 99-127.
- Watorek, M. (2004) (Ed.). Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes. Special Issue : *Languages* 155.

ABSTRACT

Ultimate attainment in adult second language learners often differs tremendously from the end state typically achieved by young children learning their first language (L1) or a second language (L2). The research summarized in this article concentrates on developmental steps and orders of acquisition attested in learners of different ages. Findings from a longitudinal study concerned with the acquisition of verbal morpho-syntax in German as an L2 by two young Russian learners (8 and 14 years old) are compared to findings from the acquisition of the same target language by untutored adult learners. The study focuses on the acquisition of verbal morphology, the role of auxiliary verbs and the position of finite and non finite verbs in relation to negation and additive scope particles.